

# L'imposition du français comme langue seconde du Luxembourg. La loi scolaire de 1843 et ses suites

**Fernand Fehlen**  
Université du Luxembourg, [fernand.fehlen@uni.lu](mailto:fernand.fehlen@uni.lu)



Reçu le 17-02-2015 / Évalué le 22-02-2015 / Accepté le 07-04-2015

## **L'imposition du français comme langue seconde du Luxembourg. La loi scolaire de 1843 et ses suites**

**Résumé :** *En 1839, le Grand-Duché fut amputé de sa partie francophone. Après une période de germanisation forcée, les élites locales choisirent le français pour affirmer leur indépendance politique. La contribution montre comment la loi sur l'enseignement primaire de 1843 veut rendre bilingue un peuple parlant des vernaculaires allemands. À la fin des années 1920, la loi aura réussi à imposer la reconnaissance du français comme langue du Luxembourg, indépendamment des compétences réelles en français, fort limitées au sein de la population.*

**Mots-clés :** *marché linguistique, langue légitime, école primaire, bilinguisme, histoire du Grand-Duché de Luxembourg*

## **Die Durchsetzung des Französischen als Zweitsprache in Luxemburg Das Schulgesetz von 1843 und seine Folgen**

**Zusammenfassung:** *Im Jahr 1839 verlor das Großherzogtum seinen französischsprachigen Landesteil. Nach einer Zeit der Zwangsgermanisierung wählten die lokalen Eliten die französische Sprache als Zeichen ihrer politischen Unabhängigkeit. Der Beitrag zeigt, wie das Primärschulgesetz von 1843 versucht, aus deutschen Dialektprechern zweisprachigen Bürger zu machen. Unabhängig von den in der breiten Bevölkerung sehr begrenzten Französischkenntnissen wurde Ende der 1920er Jahre per Gesetz Französisch als Landessprache durchgesetzt.*

**Schlüsselwörter:** *Sprachenmarkt, legitime Sprache, Grundschule, Zweisprachigkeit, Geschichte des Großherzogtums Luxemburg*

## The enforcement of French as Second language in Luxembourg The Education Act of 1943 and its consequences

**Abstract:** *In 1839, the Grand Duchy lost the French-speaking part of its territory. After a period of forced Germanization, some elite people of the elite society chose the French language as a sign of their political independence. The paper shows that the primary Education Act of 1843 was meant to turn a German vernacular speaking people into a bilingual nation. Finally, at the end of the 1920s, the law had led to the recognition of French as an official language of Luxembourg in spite of the very limited knowledge of French among the Luxembourg people.*

**Keywords:** *Linguistic market, legitimate language, primary school, bilingualism, History of the Grand Duchy of Luxembourg*

Contrairement à d'autres États comme la Belgique ou la Suisse dont les populations sont constituées de plusieurs communautés linguistiques, le Luxembourg ne connaît – du moins dans l'image officielle qu'il donne de lui-même à travers ses lois et l'organisation de son administration – qu'une seule communauté linguistique, supposée être trilingue. Certains vont même jusqu'à affirmer que ce trilinguisme serait leur « véritable » langue maternelle. Même s'il s'agit d'une boutade, celle-ci contient une vérité sociologique insoupçonnée par le sens commun : la reproduction de l'espace social luxembourgeois ainsi que la participation à la vie citoyenne sont régies non pas par une langue dominante, mais bien par une « compétence légitime multilingue », concept que nous allons éclaircir en prenant appui sur les écrits de Pierre Bourdieu et illustrer par l'histoire du système scolaire Luxembourgeois.

## Un État de la Confédération germanique se proclame bilingue

L'État luxembourgeois moderne a été fondé en 1815 au congrès de Vienne par les Puissances au moment du partage de l'empire napoléonien. Créé comme État indépendant, le Grand-Duché du Luxembourg avait cependant un statut précaire : il fut donné à Guillaume Ier, roi des Pays-Bas, « en toute propriété et souveraineté » et incorporé à la Confédération germanique. La cité forteresse de Luxembourg était occupée par une garnison prussienne. Le Roi-Grand-Duc administrait le Luxembourg cependant comme une province des Pays-Bas, c.-à-d. le Grand-Duché n'avait ni une législation propre ni *a fortiori* une administration indépendante. C'est donc en toute logique que la très grande majorité des habitants du Luxembourg se rallièrent en 1830 à la révolution des Provinces du

sud des Pays-Bas qui allait conduire à la création d'un nouvel État, la Belgique. Les intérêts géopolitiques des grandes puissances ont fait que l'État luxembourgeois a survécu à cet épisode. À la sortie de cette crise, en 1839, l'État fut amputé de sa partie francophone qui revenait au nouveau royaume belge pour y devenir l'actuelle Province du Luxembourg.

Ainsi, le Luxembourg devient un pays germanique qui, linguistiquement, se distinguait à peine des terres rhénanes voisines. Les petites gens parlaient ce qu'ils appelaient « l'allemand du Luxembourg » ou simplement « *notre allemand* » et chaque village avait sa façon de parler. D'après un rapport de 1839, seulement 5 % des habitants comprenaient le français. Parmi eux les élites politiques et administratives, car le français avait été la langue administrative principale du duché de Luxembourg au temps de l'ancien régime, rôle renforcé pendant la petite vingtaine d'années où il faisait partie de la France républicaine et de l'Empire napoléonien (1795–1814) ; rôle perpétué par le Code Napoléon qui est resté à ce jour le fondement du droit civil luxembourgeois. L'histoire de l'emploi des langues au Luxembourg reste encore largement à écrire, mais bon nombre d'indices semblent démontrer que la perception des élites comme parlant français dans leur quotidien et utilisant le luxembourgeois seulement pour apostropher leurs serviteurs est erronée (Fehlen, 2012). Sauf de rares immigrés récents, les habitants du Luxembourg dans ses nouvelles frontières étaient luxembourgophones, indépendamment du fait qu'ils percevaient leur vernaculaire comme dialecte allemand ou dialecte d'une langue à part. Pratiquement personne ne revendiquait le statut de langue pour le luxembourgeois en 1839, mais cette idée surgira plus tard, au fil de la période que nous allons survoler, tout en restant minoritaire, voire marginale parmi les élites, à la fin des années 1920.

En 1839 le Grand-Duché reste un État indépendant germanophone, toujours membre de la Confédération germanique et à partir de 1842 il devient aussi membre de l'union douanière germanique. Guillaume Ier, Roi des Pays-Bas et Grand-Duc du Luxembourg – fortement dépité par la perte de la Belgique et par l'infidélité de ses sujets luxembourgeois – voulait reprendre le pays en main par une germanisation de l'administration luxembourgeoise. Ne pouvant plus gouverner le Luxembourg, comme une province néerlandaise, il décida de doter le pays de lois et d'institutions sur le modèle des autres États de la confédération germanique, sous la houlette d'un personnel politique issu d'autres États allemands, notamment le chef des services civils Daniel Ludwig Friedrich Hassenpflug, venu du Grand-Duché de Hesse.

La promotion de l'allemand avait évidemment comme but de séparer les deux Luxembourg : la Province belge francophone et le Grand-Duché germanophone. La politique de germanisation échoua à cause de la résistance des élites politiques locales et cette lutte est reflétée par l'utilisation des deux langues par l'administration :

La courbe de l'usage de l'allemand dans l'administration a épousé la courbe du crédit politique de Hassenpflug. Au début, le Chef des services civils apparaît tout puissant, aussi tout le monde correspondait en allemand. Mais au fur et à mesure que son étoile baisse, le français réapparaît dans la correspondance administrative. (Calmes, 1947: 283)

Guillaume II, qui succéda à son père en 1841, trouva un compromis avec les élites locales qui se concrétisa dans la constitution de 1841, instituant une assemblée des États réservée aux notables de nationalité luxembourgeoise. Charge à eux de créer, à partir de zéro, un nouvel appareil d'État luxembourgeois indépendant dont les postes seront réservés aux seuls Luxembourgeois.

Guillaume II viendra au Luxembourg pour inaugurer l'assemblée des États avec un discours en langue française. 30 des députés prêteront leur serment dans cette même langue et seulement 3 en allemand. Ce faisant, il provoqua l'ire au sein de la garnison prussienne et des protestations qui ne trouveront pas de suite au niveau de la Confédération, car les différents États avaient une autonomie totale dans tout ce qui ne touchait pas à leurs obligations fédérales. Le pacte scellé entre le roi et les notables luxembourgeois en vue de faire du français la langue d'État fut accompagné de dénégations publiques pour ne pas froisser les autres États allemands et aussi pour ne pas choquer la population locale. Il fut aussi accompagné du rappel de la parité de l'allemand et du français dans les affaires administratives et juridiques, introduite par l'arrêté royal du 4 juin 1830 pour contrer les velléités révolutionnaires. C'est cette parité de façade des deux langues sur fond de supériorité de la langue française qui va perdurer plus d'un siècle au-delà de l'année 1948 quand le droit d'utiliser indistinctement l'une ou l'autre inscrite dans la constitution en 1848, sera supprimé.

Tout comme le droit public luxembourgeois ne connaît pas de langue officielle, son marché linguistique ne connaît pas de « langue dominante ». Ni le français, ni une autre langue ne remplit cette fonction ; celle-ci renvoie plutôt à une compétence linguistique multilingue bien spécifique qui varie d'ailleurs au fil du temps (Fehlen, 2009 : 37–52). Nous allons étudier les débuts de cette compétence et son évolution jusqu'à la fin des années 1920. Mais avant, nous devons préciser le modèle du marché linguistique.

## **Un marché linguistique autonome**

La langue n'est pas seulement un moyen de communication, mais aussi, comme le dit Bourdieu, «un instrument de pouvoir» qui doit être étudié dans son contexte social. Tout discours n'est pas seulement un message destiné à être déchiffré, c'est aussi un produit dont la valeur servira à classer le locuteur, à le situer dans l'espace social. Cette valeur n'est pas absolue ou déterminée par des critères objectifs – la correction grammaticale, la beauté du style etc. – mais est bien le

produit d'une négociation sur un marché linguistique déterminé par « l'ensemble des conditions sociales de production et de reproduction des producteurs et des consommateurs » (Bourdieu, 1977 : 22).

Le modèle du marché linguistique de Pierre Bourdieu a l'avantage d'inscrire notre analyse dans un cadre sociologique cohérent, énonçant une théorie générale de l'économie des pratiques. Le marché linguistique désigne un espace de pratiques linguistiques soumises à des évaluations permanentes : « Il y a marché linguistique toutes les fois que quelqu'un produit un discours à l'intention de récepteurs capables de l'évaluer, de l'apprécier et de lui donner un prix » (Bourdieu, 1980 : 123). Cette définition recouvre à la fois la situation sociale très concrète dans laquelle un ensemble d'interlocuteurs communiquent entre eux et l'aspect abstrait de la règle de formation des prix qui, contrairement aux présupposés courants, ne dépendent pas de critères absolus grammaticaux ou esthétiques, mais sont le résultat d'une négociation entre les agents.

Tout comme la reproduction de l'espace social se fait au niveau national, du moins en Europe de l'Ouest au 19<sup>e</sup> et pendant la majeure partie du 20<sup>e</sup>, le capital linguistique est d'abord un capital national et la langue légitime, cet étalon de la valeur des produits linguistiques, est en règle générale la langue nationale d'un État.<sup>1</sup> C'est elle « qu'il faut parler dans les situations légitimes, c'est-à-dire dans les *situations officielles*, à l'armée, au bureau de poste, aux contributions, à l'école, dans les discours, etc. » (Bourdieu, 2001 : 82). En France, cas analysé par Bourdieu, la langue légitime est celle des détenteurs du pouvoir à Paris, mais aussi la langue des auteurs classiques consacrés par l'Académie française. La maîtrise de cette langue légitime procure des profits de distinction ; elle est fortement corrélée avec la réussite scolaire et peut ainsi, par le biais des avantages qui en découlent sur le marché du travail, prendre une valeur économique.

Avec l'indépendance politique et la création d'institutions étatiques autonomes à partir de 1841, le Grand-Duché aura son marché linguistique autonome dans la mesure où ses institutions, particulièrement les écoles, auront leurs propres règles de sélection linguistique. Par la force des choses ce sera un marché centralisé, d'abord à cause de la petite taille du pays, ensuite à cause de la domination de la capitale, la seule ville à connaître un embryon de vie urbaine et culturelle. Nous prions le lecteur de garder à l'esprit qu'au milieu du 19<sup>e</sup> siècle, le Grand-Duché avait moins de 200.000 habitants. La capitale en avait une douzaine de milliers auxquels il faut ajouter une garnison prussienne d'environ 5.000 personnes.<sup>2</sup>

Le pays, à ses débuts, n'avait qu'un seul établissement scolaire secondaire, l'Athénée, successeur du collège des jésuites fondé en 1603 et, depuis, lieu de formation des élites. C'était le lieu où était concentré le seul et ultime pouvoir de consécration scolaire national, d'où l'enjeu des discussions toujours renouvelées autour de son organisation, des réformes de ses curricula. Au moment de la

révolution belge, quand Guillaume Ier gardait la mainmise sur la seule capitale-forteresse, l'Athénée avait été mis au diapason du modèle allemand par la réforme *Friedemann* en 1836. Cette réforme sera annulée en 1848 et l'Athénée va plus ou moins recouvrer ses anciens programmes. Des cours supérieurs, supposés correspondre à une première année universitaire, seront ajoutés aux classes de lycée. À défaut d'un enseignement universitaire luxembourgeois, une collation des grades sera instituée dans la foulée, c.-à-d. une validation nationale des études universitaires à l'étranger par un jury indigène. En 1880, quand deux experts venus de Gand et de Strasbourg proposèrent de faire corriger les copies d'examen à l'étranger, les professeurs luxembourgeois poussèrent des cris d'orfraie, voyant dans cette proposition non seulement une « insulte à leur intelligence et à leur compétence, mais encore, fait plus grave, (un grignotage) de la souveraineté nationale en matière d'enseignement » (Thill, 2003 : 44).

L'importance symbolique de l'Athénée se manifestait aussi lors des remises de diplômes à la fin de l'année qui, au moins dans les premières années de la construction des institutions nationales, prenaient des airs de véritables cérémonies officielles nationales avec la présence des notables de la capitale et la publication des discours et des listes des lauréats dans le principal quotidien du pays.

## **La loi 1843 instaure une instruction primaire bilingue**

D'après Albert Calmes (1954), la véritable création de l'État luxembourgeois s'est faite dans la période de 1841 à 1848, pendant laquelle l'assemblée des États instituée par la Constitution de 1841 va donner les premières institutions au jeune État. Dans ce contexte, la première loi organique sur l'éducation nationale devait trancher la question des langues à l'école primaire. Allait-on, en toute logique, enseigner exclusivement l'allemand en partant du vernaculaire germanique parlé par le peuple ou utiliser concurremment le français pour rendre les Luxembourgeois bilingues ?

Avec la formulation « l'instruction primaire comprend nécessairement l'instruction religieuse et morale, la lecture allemande et française, l'écriture et les éléments des deux langues et le calcul », la loi scolaire de 1843 a imposé une alphabétisation parallèle en deux langues sans se préoccuper des détails de l'organisation scolaire et des curriculums. La raison principale de cette loi qui sous-tend tous les débats au parlement comme un non-dit était l'affirmation de l'autonomie du Grand-Duché au sein de la Confédération germanique :

M. Jurion : Les langues française et allemande sont les deux langues nationales du pays; c'est-là une vérité consacrée par diverses dispositions législatives, c'est un droit précieux pour le Luxembourg, et s'il n'a pas été formellement garanti dans la Constitution d'États, c'est que des motifs graves s'y sont opposés. Si donc le droit existe, si l'on veut son maintien, il faut être

conséquent et chercher à en rendre l'exercice possible, il faut enseigner les deux langues dans les écoles. (Compte rendu, 1844 : 328)

À côté de ces sous-entendus politiques, les réserves pédagogiques timidement évoquées par l'un ou l'autre dans cette assemblée de notables nommés par le roi ne font pas le poids. La discussion portait sur des dérogations transitoires – de toute façon il n'y avait pas le nombre nécessaire d'instituteurs capables d'enseigner les deux langues – sur le moment opportun pour débiter avec l'enseignement du français, sur son poids dans l'enseignement ou sur la question de l'apprentissage exclusif de la conversation en français pour éviter d'apprendre deux systèmes d'écriture différents : en effet, jusqu'en 1927 l'allemand s'écrivait avec l'écriture cursive allemande (*Deutsche Kurrentschrift*) et le français avec l'alphabet latin.

L'argument de l'utilité économique était largement mis en avant pour persuader les sceptiques. Le caractère « éminemment utile (du français), même aux personnes des classes les plus infimes » (Compte rendu, 1844 : 330) qui donnait accès au marché d'emploi français et belge à de nombreux ruraux luxembourgeois ne trouvant pas de subsistance au pays, ne pouvant être nié, le bilinguisme de l'école primaire est décrété. De toute façon, ceux qui pensaient que le peuple ne peut avoir qu'une seule langue maternelle et que le dualisme linguistique serait un frein à ses ressources spirituelles n'avaient pas voix au chapitre.

Une fois la loi promulguée, la question des livres scolaires surtout pour l'enseignement du français se posa tout de suite. Un rapport attribué au directeur de l'Athénée Michel-Nicolas Muller militait en faveur d'une production autonome de manuels. La majeure partie du texte est un réquisitoire contre l'utilisation des manuels français venant d'Allemagne que l'on pourrait résumer en utilisant les mots de la didactique moderne : contrairement à l'Allemagne, le français n'est pas une langue étrangère au Luxembourg, mais une langue seconde :

Chez nous, un simple commis, un garçon de bureau, une fille de boutique doit comprendre le français. — Dans l'intérieur de l'Allemagne on enseigne le français comme une langue étrangère ; nous l'enseignons comme une langue indigène et nationale. Pour eux la connaissance du français est en quelque sorte un objet de luxe; pour nous elle est un objet de première nécessité (...) Il est avantageux pour nous de pouvoir être allemands parmi les français, et de pouvoir être français parmi les allemands. Conservons cet avantage; ne le perdons pas de vue en ce moment, où après notre palingénésie<sup>3</sup> sociale nous allons rétablir sur des bases solides l'édifice de l'instruction primaire. (Rapport, 1844)

Le rejet des manuels produits en France est motivé, non pas parce qu'ils seraient trop difficiles, une idée qui n'est même pas évoquée, mais « parce qu'il nous faut l'allemand comme langue de comparaison, parce qu'il nous faut des exercices de traduction de l'allemand en français ».



Le fonctionnement spécifique de l'école luxembourgeoise nécessite des manuels spécifiques et leur production offrira un champ d'activité riche pour l'émulation des enseignants. Depuis, cette autonomie se manifeste par une ample production de manuels scolaires pour toutes les branches, le français détenant la première place.<sup>4</sup>

## **La mise en œuvre difficile de la loi**

La mise en œuvre de la loi, notamment de l'enseignement du français, était difficile, vu le manque d'instituteurs qualifiés. Il faudra donc fonder en 1845 une école normale pour former les instituteurs dans les deux langues. Dorénavant, le recours à des instituteurs venant d'autres Etats de la Confédération, ce que Hassenpflug avait envisagé (Kalmes, 1990: 110), sera impossible. L'accueil de la loi, surtout dans les petites communes, est réservé. Beaucoup de communes profitent de dérogations transitoires prévues par la loi et, au moment de la révolution de 1848, des pétitions exigeaient sa réforme. L'enjeu ira au-delà de l'organisation de l'enseignement, comme le montre une autre revendication des pétitionnaires : l'introduction « d'une langue que le peuple comprend » comme *unique* langue administrative. Dans les cantons les plus reculés du Nord, « des parents se sont formellement opposés à ce que leurs enfants apprennent le français. » (Rapport annuel de la Commission d'Instruction cité par Georges, 1986 : 79). C'est seulement vers la fin des années 1850 que le français sera enseigné dans toutes les écoles (Georges, 1986 : 39) et c'est seulement à l'aube de la première guerre mondiale que le principe même de l'enseignement du français à l'école primaire ne sera plus mis en question (Georges, 1986: 197). Les réserves vis-à-vis de l'enseignement du français continueront à se manifester, comme nous allons le voir, par la mise en cause de sa méthode.

Voss a montré comment l'État a assis son pouvoir à travers le système d'instruction en organisant une administration hiérarchisée pour encadrer le corps naissant des enseignants et en promouvoir le développement. Le bulletin officiel « *Luxemburger Schulbote* » assurait non seulement la communication entre les enseignants, mais avait aussi pour mission de forger un esprit de corps (« Standesbewusstsein ») et la cohésion de la jeune corporation pour « l'assurer dans son rôle de courroie de transmission d'un enseignement sanctionné par l'État » (Voss, 2012: 57).<sup>5</sup> Au-delà de leurs activités professionnelles au sens strict, les enseignants du primaire ont contribué par de nombreuses activités culturelles et autres (Kalmes, 1990) à forger une communauté nationale.

Les hommes politiques veulent croire à la réussite de l'apprentissage du français, comme Emmanuel Servais qui écrit en 1878 que « dans tous nos villages qui ont de bonnes écoles, les enfants du degré supérieur comprennent le français et parviennent à se faire comprendre dans cette langue. » (cité par Georges, 1986 : 48). Reste à connaître le nombre de villages qui n'ont pas de « bonnes écoles ». À



croire les hommes du terrain, celles-ci sont légion. Tandis que les plus optimistes avaient espéré de faire du français « la seconde langue maternelle de tout Luxembourgeois » en quatre années d'enseignement primaire,<sup>6</sup> pratiquement tous les témoignages des années 1920 convergent sur le constat que cet enseignement était dans « une impasse » (Matthias Esch, cité par Georges, 1986 : 158).

Joseph Hansen, professeur de français et grand francophile, tire un bilan désabusé des résultats de l'enseignement du français qu'il explique surtout par une méthode trop éloignée de la pratique :

Le français « soutiendrait la concurrence de l'allemand, si les maîtres se décidaient pour une bonne fois à renoncer à la méthode grammaticale qui devient absolument infructueuse quand on enseigne une langue à des enfants. Le résultat, c'est que les élèves n'acquièrent de la langue française qu'une connaissance purement livresque et qu'ils en ignorent l'usage domestique et quotidien. Leur science n'est qu'une fumée sans consistance qui s'évapore au contact de la vie. » (Hansen, cité par Georges, 1986 : 177)

Après la défaite de l'Allemagne en 1919 le Luxembourg devra réorienter son économie vers la Belgique, d'où la nécessité d'une augmentation des compétences en français pour toute la population et une nouvelle réforme des programmes scolaires. Le début de l'apprentissage du français entre-temps repoussé en troisième année de primaire sera avancé en deuxième. De nouveaux manuels furent introduits et de nouvelles critiques ont fusé.

Mais un débat serein sur la façon d'enseigner le français était quasiment impossible, car toute considération sur la méthode était transformée fatalement en question politique. Un article de Nik. Hein qualifiant en 1927 l'enseignement du français comme « salle de torture » (Folterkammer) suscita de nombreuses réactions. Il était diffamé comme « porte-parole du pangermanisme linguistique » pour avoir écrit que l'école primaire devait tenir compte du fait que « nous parlons un dialecte allemand » et que le français ne pourrait jamais remplacer l'allemand à l'école primaire, comme certains francophiles le préconisaient (Hein, 1927a et 1927b).

Cependant personne ne voulait abolir l'enseignement bilingue. Après la défaite de l'Allemagne en 1919 et la réorientation économique du pays vers la Belgique, l'utilité économique du français s'imposait plus que jamais et l'on peut conclure que – indépendamment des compétences réelles en français qu'elle réussit à transmettre – l'école primaire avait atteint l'objectif que lui avaient assigné, de façon plus ou moins consciente, les premières élites nationales en 1843 : imposer la reconnaissance du français comme langue du Luxembourg.

## **Les compétences réelles et les discours officiels**

Vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle, seulement environ 3 % de la population passait au lycée (Schreiber, 2014 : 134) où, en cours de français, les élèves devaient d'abord parfaire leur maîtrise métalinguistique de la langue avant d'aborder les grands classiques de la littérature et, enfin, rédiger des dissertations. La pratique active de la langue n'était pas prévue au programme et les témoignages de ceux qui avouent avoir appris à parler français au moment de leurs études universitaires sont légion.

Au lycée, le français et l'allemand étaient utilisés comme langue d'enseignement dans toutes les autres matières, en principe de manière paritaire. En règle générale, et jusqu'à nos jours, l'allemand est utilisé comme langue véhiculaire dans toutes les disciplines avant que le français ne prenne la relève dans les classes supérieures, au grand malheur des élèves et au désespoir des enseignants, car le niveau souvent rudimentaire dans la langue de Molière nuisait à l'apprentissage de la matière en question. Cette inefficacité pédagogique est cependant acceptée pour ne pas « germaniser le pays » (cité par Schreiber, 2014 : 164) ou désavantager le français :

« Apprendre un peu moins d'histoire c'est un mal; mais ne pas acquérir l'usage d'une langue moderne [le français FF] serait un mal plus grand encore, un mal que les générations à venir reprocheront amèrement à la nôtre. »  
(Cité par Schreiber, 2014 : 155)

La façon d'enseigner le français crée un grand écart entre la compétence passive et la compétence active de la langue qui est la source d'une grande insécurité linguistique. Ce phénomène ne se limite d'ailleurs pas seulement au Luxembourg :

« L'institution scolaire, dans le monde francophone, accroît l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le 'bon' français, souvent assimilé au 'français de Paris'). » (Francard, 1997 : 173)

Le Bureau international d'éducation de Genève organisa en 1928 un congrès au Luxembourg dédié au bilinguisme. Ce fut une occasion rêvée pour célébrer le Luxembourg comme un pays bilingue et l'allocution prononcée par le Premier Ministre à cette occasion est un morceau d'anthologie résumant l'idéologie linguistique dominante : il n'hésite pas à faire des entorses à l'histoire pour prouver que le bilinguisme du Luxembourg existait « depuis son origine ». Le bilinguisme est présenté comme une chose naturelle, inéluctable, « allant de soi », au point de considérer l'insuffisante maîtrise du français comme handicap physique.

« A l'école primaire, une des premières vérités dont l'enfant prenne conscience, c'est qu'il faut savoir s'exprimer en allemand et en français et que

le Luxembourgeois qui ne saurait qu'une seule de ces langues, serait comme à demi paralysé et ne compterait qu'à moitié. » (Bech cité par Anon., 1928)

Dans ce discours, le français est présenté comme « langue officielle » de l'administration, une assertion fondée sur aucune base légale, mais sur les règles tacites du marché linguistique.

Vers la fin des années 1920, le bilinguisme français-allemand comme élément central de la compétence multilingue légitime était bien en place et la conception du Grand-Duché comme pays bilingue à son apogée. Mais quand la menace annexionniste allemande se concrétisa pendant les années 1930, les Luxembourgeois ne choisiront pas le français comme « vaccin anti-germanique » (Noppeney, 1933 : 53) pour affirmer leur volonté d'indépendance, comme le leur suggéraient les intellectuels francophiles, mais une identité ethno-culturelle nationale, un *Luxemburgertum* s'incarnant dans une langue nationale millénaire, calquée paradoxalement sur l'idéologie du *Deutschtum* (« germanitude »).

Une fois l'indépendance politique retrouvée après la guerre, le bilinguisme officiel introduit dans la constitution en 1848 fut supprimé en 1948. Il faudra attendre jusqu'en 1984 avant que le pays devienne, avec la loi sur le régime des langues, officiellement trilingue par la reconnaissance du luxembourgeois comme « langue nationale ».

\*

De nos jours,<sup>7</sup> dans un pays où environ 45 % des résidents et 71 % de la population active sont non-luxembourgeois, le francophones constituent avec 12 % la troisième communauté linguistique, derrière les luxembourgophones (56 %) et les lusophones (16 %). Le français est aujourd'hui la langue véhiculaire principale dans la communication publique. Il reste la langue scripturale de l'État et un vecteur essentiel de la sélection de l'école.

L'enseignement à l'école primaire suit toujours, en gros, le schéma bilingue imposé en 1843, mais depuis les années 1980 de plus en plus d'acteurs demandent sa réforme pour tenir compte de la présence des enfants immigrés. Ils réclament le dédoublement de l'école primaire en deux voies d'alphabétisation, une en allemand et une autre en français (Fehlen, 2013). Cette proposition est bloquée au nom du principe de l'unité de l'école publique.

Entre-temps la modification de la composition sociale de la population immigrée comportant un nombre toujours croissant d'expatriés hautement qualifiés, a contribué à l'éclatement de l'univers scolaire du Grand-Duché. Plus de 12 % des élèves sont aujourd'hui scolarisés en dehors du système scolaire national : 9 % fréquentent des écoles internationales au Luxembourg et 3 % sont scolarisés dans les trois pays limitrophes. Les enfants de langue maternelle française, au moins ceux issus de la classe moyenne, ont ainsi la possibilité de suivre un enseignement aligné sur celui de la France. L'État, lui-même, se propose d'organiser des

écoles ne suivant plus le schéma bilingue classique, mais calqué sur le cursus de l'École Européenne. Une première école avec deux sections, l'une francophone, l'autre anglophone devrait ouvrir ses portes en 2016.

L'émergence de cette offre parallèle contribue à la pérennité du régime de 1843 suivi toujours par 88 % des élèves, dont pratiquement la moitié ne possède aucune des trois langues du pays comme langue maternelle. Ainsi un système inventé pour imposer le français comme langue seconde au Luxembourg, contraint aujourd'hui ces allophones à l'apprentissage parallèle de trois langues secondes.

## Notes

- <sup>1</sup> Ceci change à l'ère de la mondialisation. Pour la France et a fortiori pour un pays multilingue, comme le Luxembourg.
- <sup>2</sup> En 1851 : total des habitants du pays : 194.719 ; Luxembourg : 12.754 ; Echternach : 4.393 ; Diekirch : 2.846.
- <sup>3</sup> Retour à la vie, renaissance qui est en même temps une régénération. (Trésor Langue française). L'autonomie politique acquise en 1841.
- <sup>4</sup> D'après une étude portant sur un corpus de tous les manuels édités entre 1878 et 1995, c'est parmi les manuels de français et d'allemand que l'on trouve le plus haut pourcentage de production autochtone (à savoir respectivement 24 % et 19 %) (Schreiber 2014: 54).
- <sup>5</sup> « sie in ihrer Rolle als Vermittler staatlich sanktionierter Bildung bestärken ».
- <sup>6</sup> Henri Ahnen en 1903 dans son mémoire « La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes » (cité par Georges, 1986 : 156).
- <sup>7</sup> Tous les chiffres de la conclusion sont issus de statistiques officielles <http://www.statistiques.public.lu> (17-02-2015).

## Bibliographie

- Anon. 1928. « Kongreß über Zweisprachigkeit ». *Luxemburger Wort*, 5 avril 1928.
- Bourdieu, P. 1977. « L'économie des échanges linguistiques ». *Langue française*, n°1, p. 17–34.
- Bourdieu, P. 1980. *Questions de sociologie*. Paris : Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Calmes, A. 1947. *La restauration de Guillaume Ier 1839–1840*. Bruxelles : Edition universelle.
- Calmes, A. 1954. *La création d'un Etat 1841–1847*. Luxembourg : Saint-Paul.
- Compte Rendu, 1843. *Compte rendu des Séances des États du Grand-Duché de Luxembourg, Sessions de 1843*. Luxembourg.

- Fehlen, F. 2009. *BaleineBis. Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation*. Luxembourg : SESOPI.
- Fehlen, F. 2012. « Elitensprache in Luxemburg ». *forum*, no 314, p. 41–46.
- Fehlen, F. 2013. « Wie viele Sprachen braucht die Luxemburger Grundschule? ». *forum*, no 325, p. 51–54.
- Francard, M. 1997. Insécurité linguistique. In: *Sociolinguistique. Sprimont : Mardaga*.
- Georges, S. 1986. *Der französisch-Unterricht in den Luxemburgischen Primärschulen : 1843–1912*. Luxemburg: Mémoire fin de stage pédagogique.
- Hein, N. 1927a. « Die Folterkammer ». *Luxemburger Wort*, 9 et 10 septembre 1927.
- Hein, N. 1927b. « Die Schulbücherfrage ». *Luxemburger Wort*, 17 octobre 1927.
- Kalmes, V. 1990. *Vom Tagelöhnerkittel zum Gehrock : eine Studie über die materielle und soziale Lage des Luxemburger Lehrers im 19. Jahrhundert*. Luxemburg: Éd. du Syndicat national des enseignants.
- Noppeney, M. 1933. « Nécessité du français ». *Annuaire de l'ASSOSS (Association générale des étudiants luxembourgeois)*, p. 49–53.
- Rapport, 1844. « Rapport de la Commission Permanente de l'Instruction », 14 août 1844. *Courrier du Grand-Duché de Luxembourg*.
- Schreiber, C. *Luxembourg. Curricula and the Making of the Citizens Trajectories from 19th and 20th Century Luxembourg*. 2014: Université du Luxembourg (thèse de doctorat).
- Thill, A. 2003. L'Athénée royal au XIX<sup>e</sup> siècle: Regards sur un passé révélateur. In: *Du collège jésuite au collège municipal 1603–1815*. Luxembourg : Ed. Saint Paul.
- Voss, P. 2012. Der bürokratische Wendepunkt von 1843. Die Primärschule im Prozess der Luxemburger Nationalstaatsbildung. In: *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.